Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9470284
Centre d'intérêt : 230

Coulombe, Laurette.

Garçons et filles : socialisation, stéréotypes et réussite scolaire : présentation et discussion de cinq textes / par Laurette Coulombe ; sous la direction de Pierrette Bouchard. -- [Sainte-Foy] : Centrale de l'enseignement du Québec, 1993.
33 p. ; 28 cm. -- (Notes de recherche / Centrale de l'enseignement du Québec ; 28)

Code : D10065. Bibliogr. : p. 30-33.

Vedette(s)-secondaire(s) : Bouchard, Pierrette, éd * Centrale de l'enseignement du Québec

Descripteur(s) : Succès scolaire * Socialisation * Stéréotype * Garçon * Fille * Rôle sexuel * Revue de la documentation

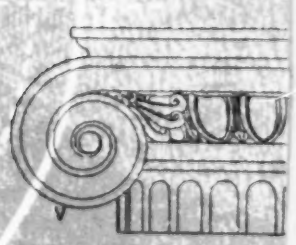
A partir de cinq ouvrages clés, on étudie les différences de réussite scolaire liées au processus de socialisation selon le sexe et à l'adhésion plus ou moins grande aux stéréotypes sexuels.

Type de document :

NOTES DE RECHERCHE

28

Garçons et filles : socialisation, stéréotypes et réussite scolaire



CERI

« NOTES DE RECHERCHE » est une collection publiée par la Centrale de l'enseignement du Québec afin de rendre compte des travaux de recherche en cours à la Centrale et de rendre plus accessibles différents textes de réflexion produits par les membres de l'unité de recherche ou par des collaboratrices et collaborateurs.

94-70284

GARÇONS ET FILLES :

SOCIALISATION, STÉRÉOTYPES ET RÉUSSITE SCOLAIRE

présentation et discussion de cinq textes

PAR

Laurette Coulombe

(sous la direction de Pierrette Bouchard)

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire
Université Laval, 1993@

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS

INTRODUCTION 1

1. LES OUVRAGES CLÉS 3

1.1 *Socialization to Gender Roles, Popularity among elementary school boys and girls*, par Patricia A. Adler, Steven J. Kless et Peter Adler, « Sociology of Education », vol. 65, juillet 1992 3

1.2 *Allez les filles*, par Christian Baudelot et Roger Establet, Paris, Seuil, 1992 8

1.3 *L'école des filles*, par Marie Duru-Bellat, Paris, L'Harmattan, 1990 12

1.4 *Sex Roles and the School*, par Sara Delamont, 2ième édition, London and New York, Routledge, 1990 17

1.5 A Gender Agenda A sociological study of teachers, parents and pupils in their primary schools, par Terry Evans, Sydney, Allen & Urwin, 1988 21

2. DISCUSSION DES OUVRAGES CLÉS 26

2.1 La socialisation familiale 26

2.2 La socialisation scolaire 27

BIBLIOGRAPHIE 30

AVANT-PROPOS

La campagne sur la réussite éducative menée par la CEQ en 1990-1991 a connu des suites importantes. La création du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), en partenariat avec l'Université Laval, est de celles-là. Le Centre a entrepris un ensemble de recherches sur divers facteurs reliés à la réussite; on comprendra que la situation respective des garçons et des filles ait alors été retenue.

Les recherches sur le sujet permettent de constater que les filles ont progressé de façon importante à l'école au cours des dernières années et que l'écart avec les garçons s'est même accru à l'avantage des premières. Selon certains auteurs, cela s'expliquerait notamment par une distanciation plus grande des filles vis-à-vis des stéréotypes féminins. Un tel mouvement ne s'est guère manifesté chez les garçons. Malgré cela, les filles continuent à être discriminées sur le marché du travail; l'entreprise, elle, est toujours porteuse de stéréotypes.

C'est en gardant à l'esprit les efforts importants consentis par les milieux de l'éducation pour assurer une véritable égalité des chances aux filles que je vous invite à prendre connaissance des résumés qui suivent. Peut être une stratégie plus large s'impose-t-elle, axée sur une remise en cause tant des stéréotypes féminins que masculins, à l'école comme au travail.

Jocelyn Berthelot, attaché à l'unité de
recherche de la CEQ.

INTRODUCTION

À l'école, les garçons trébuchent davantage que les filles. C'est là un phénomène connu et assez général. Pourtant, peu de recherches s'y sont spécifiquement attardées. Le Québec n'y échappe pas. En 1991-1992, la probabilité d'obtenir un premier diplôme d'études secondaires au secteur des jeunes était de 61,8 % chez les garçons contre 74,1 % chez les filles (MEQ, 1993). Le phénomène prend sa source au primaire : les garçons redoublent davantage et sont plus nombreux à être en retard lors de leur passage au secondaire. Il se prolonge également au collégial; les filles y sont plus nombreuses, même si elles se font toujours rares dans certains secteurs d'avenir. La situation est toutefois fort différente lors de l'accès au marché du travail; les femmes en sortent alors grandement perdantes.

C'est l'ensemble de cette préoccupation qui a conduit une équipe de recherche du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) à s'intéresser à l'abandon scolaire et à la socialisation selon le genre[1]. Le ministère de l'Éducation du Québec a accordé une subvention de démarrage qui a permis la réalisation de la première étape de ce projet de recherche, soit la recension des écrits[2].

Un inventaire de la documentation internationale traitant des différences de réussite ou d'abandon scolaire entre les garçons et les filles et publiée depuis 1988, a donc été réalisé. Les banques de données informatisées suivantes ont été consultées : pour les États-Unis, l'**Educational Resources Information Center** (ERIC), pour la France, la banque **Francis**, pour l'Angleterre, le **British Education Index** (BEI), pour le Canada, le **Répertoire Canadien sur l'Éducation**, et pour le Québec, **ÉDUQ**, **Bibliographie sur l'éducation au Québec**.

Notre objectif principal étant d'étudier l'abandon scolaire sous l'angle de la socialisation sexuelle (le genre), nous avons, à partir de cette revue de la documentation, construit un cadre théorique[3] nous permettant de situer les différentes approches expliquant pourquoi les filles réussissent mieux à l'école que les garçons, et comment cette situation s'accompagne, entre autres, d'un plus fort pourcentage d'abandon scolaire chez les garçons du secondaire. Une attention particulière

---

1 Cette équipe est dirigée par Pierrette Bouchard de l'Université Laval (chercheure principale) en collaboration avec Claudine Baudoux de l'Université Laval, Jocelyn Berthelot de la CEQ et Jean-Claude St-Amant (professionnel de recherche).

2 Nos remerciements vont à mesdames Margot Paquette et Christiane Guay pour la dactylographie de ce texte.

3 Le rapport de recherche intitulé **Abandon scolaire et socialisation selon le genre. Élaboration d'un cadre théorique à partir de la recension des écrits**, peut être consulté au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire à l'Université Laval.

a été apportée aux études qui lient le cheminement scolaire au processus de socialisation selon le sexe, à celles qui insèrent l'école au coeur de ce processus et finalement à celles qui réfèrent aux théories de la reproduction sexuelle et sociale.

Cette première étape nous a permis d'avancer l'hypothèse que, parmi un ensemble de facteurs incidents, la construction des identités masculines et féminines (identité psychosexuelle et sociale) est faite en lien avec les stéréotypes sexuels et que l'adhésion plus ou moins grande aux stéréotypes sexuels influencerait la perception que garçons et filles ont des caractéristiques de la réussite scolaire et en conséquence, leur propre réussite.

Cette note de recherche présente un résumé de cinq documents qui nous ont paru particulièrement pertinents, parmi l'ensemble des écrits recensés. Ils nous renseignent de façon plus précise sur la situation de la recherche sur le sujet en Australie, aux États-Unis, en Grande-Bretagne et en France. Certains font état de recherches empiriques alors que d'autres font plutôt la synthèse des études réalisées et/ou des statistiques disponibles dans le pays étudié.

Ces ouvrages clés seront d'abord l'objet d'une présentation; suivra une brève analyse qui tentera de dégager les principaux consensus qui se dégagent de l'ensemble ainsi que certaines nuances qui ressortent. Une bibliographie plus complète viendra clore le tout.

Il s'agit là de la première étape d'une recherche de plus longue haleine qui devrait permettre de vérifier les hypothèses retenues dans la réalité scolaire québécoise. Les résultats de cette étape empirique devraient être disponibles au courant de 1995. Étant donné l'importance du thème étudié pour la pratique éducative, il nous a semblé utile de rendre les informations qui suivent plus largement disponibles. Même si la réalité québécoise n'est pas spécifiquement abordée, nous croyons que les analyses retenues pour expliquer les différences de réussite selon le genre - et notamment l'adhésion aux stéréotypes sexuels - valent d'être prises en compte pour mieux comprendre le fonctionnement de l'école québécoise.

1. LES OUVRAGES CLÉS

1.1 *Socialization to Gender Roles, Popularity among elementary school boys and girls,* par Patricia A. Adler, Steven J. Kless et Peter Adler, « Sociology of Education », vol. 65, juillet 1992

Cet article présente les résultats d'une recherche conduite aux États-Unis et met l'accent sur l'incidence de la popularité dans la socialisation de genre. Il démontre que la différenciation dans les facteurs de socialisation selon le sexe, bien que davantage visible à l'adolescence, prend forme à l'école primaire. Ces facteurs sont importants dans la mesure où ils préparent les jeunes à leur rôle d'adultes.

L'apport central de cette étude est de montrer que les facteurs de popularité au sein de son groupe de pairs incluent tant la dichotomie entre ce qui est attribué à une personne et ce qu'une personne réalise que les images persistantes de genre liées à la passivité et à l'activité. Selon cette étude, chaque sexe a incorporé des éléments du dernier rapport (passivité et activité).

L'article examine d'abord les facteurs déterminant la popularité chez les garçons et chez les filles qui fréquentent l'école primaire. Il montre comment les garçons et les filles incorporent ces facteurs dans leurs images et comportements. Il étudie enfin la question des rôles sexuels chez les enfants et leur changement dans le temps.

À partir de l'observation de garçons et de filles des écoles primaires, les auteurs retiennent le concept de popularité comme l'élément clé du processus de socialisation des jeunes de ce niveau aux rôles sexuels. Les enfants populaires sont *« ceux qui sont aimés par la majorité de leurs pairs, ceux qui ont le plus d'influence sur les opinions reçues dans le groupe, et ceux qui ont le plus d'influence sur les conditions d'inclusion dans un groupe social restreint »* (p. 172, c'est nous qui traduisons). On a observé que les garçons et les filles ont des attitudes et des comportements différents dans le milieu scolaire selon les « attentes de comportements selon le sexe » (gender-role expectations), mais ils et elles utilisent également des méthodes différentes pour atteindre le statut correspondant à ce comportement et la popularité au sein du groupe de pairs qu'il confère (p. 172).

Les données ont été recueillies entre 1987 et 1991 au moyen de l'observation participante auprès d'élèves d'écoles primaires. Ces écoles comptent essentiellement des élèves de la classe moyenne et de race blanche. Très peu d'élèves sont issus de minorités raciales ou ethniques ou de la classe ouvrière.

Deux chercheurs et une chercheure ont observé les jeunes et discuté avec eux à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Kless a rassemblé ses données en s'intégrant dans une école pendant trois ans : médiateur d'ateliers et « arbitre » de conflits, puis aide-professeur pendant deux ans et, enfin, comme professeur étudiant dans des classes de maternelle, de première, cinquième et sixième année. Dans ces situations multiples, il pouvait interagir de façon spontanée avec les enfants.

Adler et Adler ont effectué leur recherche auprès des jeunes à l'extérieur des murs de l'école. Elle et lui ont développé les paramètres de la recherche sur le rôle parental en observant leurs propres enfants, parfois en conversant avec eux et en interrogeant leurs amies et leurs amis aussi, parfois en discutant avec d'autres parents et d'autres enseignants et enseignantes. Il et elle ont suivi leur fille, leur fils, les enfants des voisins et les amis et amies pendant la durée de l'école primaire obtenant des données sur leur développement. Les enfants sentaient l'importance d'avoir été choisis comme sujets de recherche; on les consultait sérieusement sur des sujets allant des jeux de « chassé-croisé amoureux » aux caractéristiques associées aux élèves qu'on dit « bolés ».

Les résultats de cette étude seront présentés en deux étapes : d'abord, les facteurs de popularité retenus par chaque sexe et qui servent d'indicateurs de l'intégration des rôles sexuels; ensuite, l'importance que revêt dans la socialisation de genre la dichotomie entre attribution et réalisation. Cette dichotomie intégrée par les jeunes se substitue à l'opposition classique entre garçons actifs et filles passives.

De nettes différences apparaissent entre les sexes quant aux attitudes reconnues populaires. Les facteurs de popularité des garçons reposent sur une bonne performance en sport, sur une attitude « cool » ou décontractée, sur la rudesse ou encore sur la capacité de démontrer du savoir-faire dans ses relations. Les filles améliorent leur statut face à leurs pairs sur la base de leur milieu familial, de leur apparence physique, ou encore du développement de leurs habiletés sociales (social development). L'analyse des facteurs retenus est éloquente sur les modèles adoptés par les garçons et par les filles.

Les garçons populaires adoptent déjà une culture masculine. Dans les sports, la force est importante car elle permet de réaliser des exploits face aux pairs et de gagner autant en statut. Les combats constituent une façon d'établir un ordre social. De plus, certains garçons défient l'autorité des adultes et les mesures disciplinaires, en répondant sans retenue en classe. La rudesse prend aussi la forme de jeux de prouesses physiques et de comportements belliqueux envers les pairs comme envers les adultes. Les garçons les plus populaires sont ou bien des « fauteurs de troubles » ou bien les « clowns » de la classe. Il va de soi, dès lors, que la réussite scolaire est plutôt un critère de non-popularité, à moins d'exceller dans un autre facteur de popularité, le sport surtout. Sont exclus et même stigmatisés les premiers de classe, les « bolés », comme les derniers de classe. Tous ceux qui font montre d'attitudes opposées à celles valorisées

parmi les garçons, donc « efféminées », sont affublés de termes péjoratifs.

Par ailleurs, les gars « cool » peuvent entrer dans certains groupes sociaux; « cool » signifie avoir une attitude décontractée donnant l'impression du contrôle sur soi. Ces garçons démontrent de nettes habiletés à se mettre en évidence. C'est une attitude qui s'affiche par des signes extérieurs comme porter des tennis Reebock, des jeans de designer, un veston de jeans, une certaine coupe de cheveux, un baladeur. Cette attitude leur permet de composer avec leurs pairs.

Finalement, le « savoir-faire » est un critère important de création de liens sociaux. Ces enfants ont des habiletés interpersonnelles et relationnelles élevées telles qu'initier des jeux, affirmer ses amitiés, formuler des critiques constructives, supporter leurs pairs, et exprimer ses impressions de façon positive. Ces habiletés demandent de la maturité et la conscience de ce que permet l'entourage. Le garçon ayant du savoir-faire l'emploie de façon très stratégique, établissant des amitiés tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Ces garçons agissent à leur avantage du point de vue social : ils sont souvent manipulateurs, dominateurs et « contrôlants », mettant les autres en conflit entre eux ou encore poussant les autres à agir pour eux et à « se mettre dans le trouble » sans s'y mettre eux-mêmes (p. 174).

Les filles populaires, quant à elles, proviennent en majorité de familles ayant un statut socio-économique élevé. Le quartier d'habitation à lui seul influence indirectement la popularité. Leur statut leur confère du prestige et l'envie de celles qui ne sont pas populaires. Les filles croient qu'avoir de l'argent influence leur popularité. En effet, celles qui sont riches vivent dans un milieu plus permissif, ce qui leur laisse plus de liberté pour sortir ou organiser des activités amusantes pour leurs amies. Elles peuvent organiser des activités habituellement interdites et, de ce fait, gagner en popularité parmi les leurs (p. 178).

Le quartier de résidence lié au statut social de la famille a aussi une influence sur un autre facteur de popularité chez les filles, soit l'apparence physique. Les filles se socialisent aux normes de l'apparence dès leur jeune âge. Ces normes incluent une apparence et une attitude soignées, visibles dans le port de vêtements de designer tel que Esprit, le maquillage, la coupe de cheveux. Les filles ont de la facilité à établir des relations avec les autres. Ainsi, belles et riches, elles risquent d'être aussi celles qui séduiront les garçons, ce qui ne fait qu'augmenter leur statut.

Dernier facteur de socialisation chez les filles, elles tiennent compte de l'inclusion et de l'exclusion auxquelles elles sont plus sensibles que les garçons. Ce facteur n'est pas sans lien lui aussi avec le statut socio-économique familial. Bien que les habiletés sociales des filles leur confèrent une position importante, elles forment leurs amitiés à partir des critères de précocité et d'exclusivité. Une fille précoce est celle qui possède tôt des caractéristiques sociales d'adulte, telles que la capacité à s'exprimer verbalement, celle de comprendre la dynamique « inter et intra groupe », celle de convaincre les autres sur certains points, de les amener à faire ce qu'elle veut...

La précocité des filles dans leurs relations avec les garçons est aussi bien vue par les pairs. Vers la quatrième année jusqu'à la sixième année, elles trouvent les garçons socialement plus acceptables et commencent les rapprochements avec eux. Quand une fille populaire sort avec un garçon populaire, ils amplifient, tous deux, leur popularité respective auprès des pairs.

Quant à l'exclusivité, les filles ressentent le besoin de former de petits groupes « élitistes » basés sur les besoins, désirs et habiletés individuels. Dans ces cliques, elles utilisent des tactiques négatives face aux autres telles que la prolifération de rumeurs, du bavardage, des mesquineries, jouer aux « petits boss » (*bossiness*). Leurs groupes se forment entre filles ayant un degré de popularité similaire. Même si celles qui ont de bonnes notes gagnent en statut, les filles ayant de moins bonnes notes ne sont pas stigmatisées pour autant. Les filles sont plus tolérantes à cet égard que les garçons.

L'apport principal de cette étude des facteurs de socialisation selon le genre devient manifeste. En considérant ces caractéristiques de genre des garçons et des filles, les chercheurs et la chercheure montrent que les images de passivité et d'activité persistent, mais que chaque sexe a incorporé des éléments des deux. L'opposition entre les sexes s'est modifiée. Selon leurs conclusions, un autre élément s'ajoute à cette dimension activité-passivité : les facteurs de popularité et les rôles de genre adoptés par les garçons et les filles incorporent les éléments d'une dichotomie entre l'attribution *(ascription)* pour les filles et la réalisation *(achievement)* pour les garçons. C'est là l'apport de leur étude : regarder ensemble ces deux dimensions dans une même analyse, présentées sous la forme des cultures des jeunes des deux sexes.

La réalisation de la « nature active » des garçons tient à leur orientation vers l'autonomie. Celle-ci prend forme dans le culte qu'ils portent à la masculinité, prenant tous les moyens visibles pour le montrer (force, maturité, se tenir loin de toutes caractéristiques féminines) et cherchant admiration et réputation parmi leurs pairs. D'autre part, l'expression du caractère physique (*expression of physicality*), à savoir la participation active aux sports et les prouesses de toutes sortes, permet aux garçons de faire l'expérience de la compétition et de la domination, dans le choix des jeux et dans l'action du jeu, faisant naître des conflits où ils sont vainqueurs. Dans leur orientation vers l'autonomie, les garçons rejettent toute dérogation, telle une attitude de « bébé », se préparant à leur rôle d'adulte. Une troisième culture est présente chez les garçons, celle des positions et attitudes détachées (*culture of coolness*). Ces garçons affichent la même attitude à l'intérieur comme à l'extérieur du groupe, réprimant leurs émotions et entrant physiquement en contact avec les autres garçons. Ils se protègent par leur attitude « cool » contre les relations amoureuses de peur d'un refus de la part de la fille, et contre l'affectivité qui les rendrait vulnérables.

Contrairement à la méfiance généralisée des garçons à l'égard des adultes, les filles s'intègrent dans une culture de l'obéissance et de la conformité, surtout à l'école. Leurs bonnes notes reflètent une plus grande adhésion à l'ordre établi. Leur agressivité est davantage dirigée vers

l'intérieur, soit vers les autres filles ou vers leurs familles. Les filles sont aussi influencées plus tôt par la culture de la « romance ». Elles initient les relations avec les garçons, mais leur but est romantique : amener le garçon vers leur réalité féminine intime. Par ailleurs, elles sont passives quant à leur idéal domestique (*ideology of domesticity*). Si les garçons cherchent à s'exprimer, les filles sont plus portées vers la vie intérieure. Aussi, semblent-elles se préparer pour leurs rôles de mère et de femme de maison. Même si les filles voient leurs mères occuper les deux rôles, de travailleuse et de mère, elles semblent déjà privilégier leur rôle de mère, la carrière venant après. Pour les auteurs et l'auteure, les attitudes des filles se fondent sur une orientation vers l'attribution, quoique sous une forme érodée comparé au temps passé. Elles apprennent tôt, dans leur famille et les médias, à trouver un homme qui leur conférera du statut.

Les divergences entre activité-passivité et entre attribution-réalisation sont clairement présentes dans les facteurs de popularité. Les gars sont passifs en ce qui concerne la réussite scolaire pour se conformer aux normes du groupe de pairs, et les filles le sont, par leurs attributs de classe tout en étant actives dans leurs activités quotidiennes (par exemple, travailler pour obtenir de bonnes notes et former leurs groupes de pairs). En fait, chacun et chacune s'emploie activement à construire à l'intérieur du cadre formé par le genre, à construire socialement ses comportements en vue d'être populaires parmi ses pairs (p. 185).

Quant aux changements dans le temps des rôles liés au genre, les auteurs et l'auteure remarquent davantage de changements chez les filles qui, conscientes des apports du féminisme, élargissent leur éventail quant aux rôles liés au genre. Il leur est plus acceptable maintenant de s'avancer sur les chemins autrefois réservés aux garçons. L'inverse par contre n'est pas aussi vrai. Les chercheurs et la chercheure montrent que les modifications dans les rôles traditionnels se produisent surtout chez les filles. Selon eux, la notion de rôles et d'attitudes appropriés des filles incorpore mieux les transformations sociétales tandis que les garçons résistent davantage, et se réfugient dans des attitudes traditionnelles. Les changements dans les rôles sexuels commencent et permettent d'espérer pour l'avenir.

1.2 *Allez les filles,* par Christian Baudelot et Roger Establet, Paris, Seuil, 1992.

Les auteurs de cet ouvrage se sont déjà intéressés, dans d'autres écrits, au milieu scolaire sous ses diverses facettes. Ici, ils partent d'un double constat : la progression spectaculaire des scolarités féminines au cours des trente dernières années (1960-1990) et le maintien des ségrégations entre filles et garçons au terme et au coeur même de ces scolarités (p. 16). Quel est le résultat de ces forces contradictoires ? C'est à cette question que les auteurs réfléchissent en s'appuyant sur des enquêtes sociologiques conduites à tous les niveaux du système scolaire français.

Baudelot et Establet relèvent, d'abord à l'échelon mondial, les avantages réels que les filles retirent de leur scolarité et les limites qu'elles rencontrent. La situation qui prévaut dans l'enseignement supérieur en dit long sur l'importance de l'orientation. L'accès à l'enseignement supérieur des filles est constant dans tous les pays : plus il y d'étudiants en général, plus il y a d'étudiantes; le nombre des filles est en corrélation directe avec la richesse des nations. Les filles dépassent les garçons en nombre seulement dans les pays riches. Il en ressort une tendance mondiale générale : les modèles d'orientation sont liés au sexe. En effet, dans 23 pays, les hommes sont orientés vers l'ingénierie alors que, dans 21 pays, les femmes sont orientées vers le domaine littéraire (p. 54). Ainsi, la suprématie des filles en matière de taux d'accès dans les pays les plus riches n'a pas supprimé l'hégémonie des garçons, maîtres des filières techniques les plus prometteuses de pouvoir et de revenus (p. 67). Cela ne signifie pas pour autant, pour les auteurs, qu'il s'agit d'une évolution illusoire. Au contraire, partout où les filles accroissent leurs chances d'accès aux études supérieures, elles accroissent leurs chances d'accès à toutes les filières, et s'ouvrent la voie de toutes les professions.

Comment expliquer ces écarts mondiaux d'orientations qui, bien que diminués, sont loin d'être disparus et touchent les mêmes filières ? Les idées et les comportements n'ont pas suivi les transformations institutionnelles. Les représentations et les stéréotypes traditionnels sont encore bien vivants. L'explication avancée s'appuie sur le maintien des stéréotypes de sexe intériorisés par les individus, stéréotypes que les auteurs étudient dans leur pays d'origine.

Ce qui vaut en France vaut pour les pays riches. Le concept de « stéréotype de sexe » indique que *« chaque garçon et chaque fille est contraint de construire son identité personnelle en prenant position par rapport à des attentes sociales traditionnellement propres à son sexe »*. Malgré la mixité des sexes dans les structures, le sexisme des mentalités exerce une influence bien assurée. Les attributs de l'autorité et du pouvoir restent fortement associés au genre masculin. De multiples enquêtes révèlent la persistance de ces stéréotypes à tous les niveaux de l'institution scolaire, du collège jusqu'à la terminale des lycées en passant par les lycées professionnels. Par exemple, dans les listes de qualités et de défauts que s'attribuent réciproquement les garçons et les filles, règne une constance : chacun des deux sexes se célèbre

d'autant mieux lui-même qu'il dévalue impitoyablement l'autre. Quant à l'anticipation des rôles domestiques, l'essentiel de la charge domestique quotidienne est pensée et vécue comme une responsabilité féminine.

La progression féminine à l'intérieur du baccalauréat est un fait social autonome. Non seulement les filles sont-elles bénéficiaires de l'élévation du niveau scolaire, elles en sont aussi les actrices : à tous les niveaux, il y a amélioration et elles échappent aux relégations significatives. Par exemple, longtemps inscrites à des baccalauréats menant à des professions tertiaires, elles s'en détachent progressivement. Toutefois, *« jamais les filles ne retirent tous les avantages des évolutions, jamais les orientations ne sont à la hauteur des réussites »* (p. 42). Par exemple, le nombre de filles ayant un baccalauréat en science, en 1988, est égal au nombre de garçons ayant le même en 1958 ! Il y a plus de filles à l'école, mais la classique opposition entre les sciences et la littérature est toujours aussi forte. S'il y a égalité d'accès au baccalauréat, les disparités d'orientation n'en sont pas moins très marquées.

De ces constats, les auteurs concluent que, malgré le travail déployé par les jeunes pour réussir et s'orienter, apparemment ensemble, il ne faut pas oublier la barrière invisible que constitue l'anticipation des destins familiaux qui leur sont assignés (p. 79-80). De même, l'école renforce ces stéréotypes, naturellement reconnus aux garçons et aux filles, dans l'opposition sciences-lettres. Malgré le sérieux des garçons et des filles pour les études et leurs attentes communes de bénéfices substantiels en matière d'emploi et de revenus, la société scolaire ne rend pourtant pas semblables les populations qu'elle rassemble. *« Filles et garçons sont amenés à construire leurs capitaux intellectuels et culturels respectifs dans des conditions que la tradition, l'organisation familiale et les structures scolaires elles-mêmes rendent nécessairement différentes »* (p. 80).

Examinant le travail scolaire lui-même dans l'apprentissage des mathématiques et du français, les auteurs en concluent que garçons et filles sont aussi bons en mathématiques, mais que les filles sont meilleures en français. L'origine sociale serait, en ce domaine, un meilleur facteur de différenciation que le sexe. La suprématie des filles en français se distingue par une attention plus soutenue aux règles formelles du langage tout comme, dans l'éducation familiale, on attend des filles qu'elles anticipent les attentes d'autrui, qu'elles respectent et intériorisent les règles établies (p. 110).

Ce qui distingue les garçons et les filles en mathématiques prend forme au lycée, au moment de l'orientation en première scientifique, moment où la confiance en soi des garçons (forgée dans la culture de la compétition) leur est bénéfique, alors que les filles ont une moindre confiance en elles. La réticence des filles à s'engager dans la filière scientifique met en jeu la plupart des traits culturels qui définissent le modèle traditionnel proposé aux femmes : moindre intérêt pour la connaissance rationnelle, moindre intériorisation des valeurs de compétition, plus forte incertitude quant à l'investissement strictement professionnel. Par l'intériorisation de ces modèles

de comportement traditionnels, les filles sont plus fragiles aux dimensions mises en jeu dans les filières scientifiques qui sont devenues les lieux de formation de l'élite scolaire, car elles conduisent aux fonctions d'encadrement du secteur privé. C'est là une transformation des menus écarts dans les comportements qui se traduit pourtant dans une divergence massive des orientations.

Comparant la corrélation réussite scolaire - origine sociale avec la réussite scolaire - sexe, il apparaît que l'effet de l'origine sociale sur la scolarité est beaucoup moins accentuée chez les filles que chez les garçons. En effet, la supériorité des filles s'observe dans toutes les classes sociales : faible parmi les enfants de cadres supérieurs, l'écart se creuse à mesure que l'on descend dans l'échelle sociale. Le sexe vient donc en seconde place, après l'origine sociale, comme variable expliquant les différences de réussite scolaire.

De fait, l'égalité d'accès des filles à un niveau donné s'effectue toujours dans le respect des inégalités sociales existantes (p. 156). Par l'intériorisation des stéréotypes sociaux, les filles sont mieux préparées à s'intégrer au monde social de l'école. Elles sont en avance dès l'école élémentaire, avance qui ne cesse de s'amplifier depuis 30 ans. Mais, les filles sont aussi bénéficiaires scolaires du confinement traditionnel dans l'intime qui n'est pas à leur avantage. Les garçons formant leur culture dans le conflit sont favorisés à long terme par cette *culture machiste de la compétition* quand la surestimation de soi devient utile pour accéder au baccalauréat scientifique. Précisons que cette *culture machiste* de la compétition sera toutefois plus catastrophique pour les garçons des milieux les moins favorisés : devant l'impossibilité d'accéder au baccalauréat scientifique, ils opteront pour les filières les moins prometteuses d'emplois. Ainsi, les filles ont l'avantage dans l'accumulation des acquis scolaires et les garçons ont le leur dans la négociation du capital scolaire acquis. Cet état d'égalité inachevée dans les écoles des pays riches peut être changée. Selon les auteurs, même si les filles sont exclues par leur formation initiale de la culture scolaire de compétition, elles peuvent l'apprendre ou en préparer la transformation.

Le principal problème lié à l'évolution scolaire des filles est la difficulté de transformer leur capital scolaire en capital social. D'une part , il existe *« les mouvements de fond que les filles impriment à l'école » et, d'autre part, « le caractère apparemment immuable de la façon dont les femmes et les hommes se distribuent au travers des différentes branches de l'économie nationale »* (p. 194). Croissance des scolarités féminines et croissance des emplois féminins vont de pair. Pour Baudelot et Establet, l'école est en avance sur la famille et l'entreprise. Sur l'entreprise, puisque la production s'organise en fonction d'une organisation familiale traditionnelle et tenue pour évidente. Ainsi, l'industrie rejette les femmes. Cela a pour conséquence de dévaloriser l'investissement scolaire des filles en les contraignant à se présenter en masse sur le seul marché tertiaire. Les gains en compétence réalisés à l'école risquent pour la majorité des filles de n'avoir aucune retombée sur le marché du travail. En fait, la définition des postes affectés aux femmes et l'estimation de la valeur sociale de leur travail sont construites

sur un postulat commun : *« il n'est pas nécessaire socialement, philosophiquement - et il n'est pas rentable économiquement - de reconnaître aux femmes une qualification ou un métier »* (p. 205). L'égalité entre les hommes et les femmes dans l'école et la production ne se réalise qu'au sommet dans l'« univers hyper-diplômé du tertiaire moderne ». Les écarts entre les sexes se renforcent quand on descend l'échelle des titres scolaires. Les hommes ont néanmoins un plus grand avantage pour tous les diplômes.

La famille est elle aussi, en retard sur l'école : il existe une transformation beaucoup plus lente du partage des tâches domestiques que ne le laisseraient prévoir les « conditions objectives » créées par les transformations de la vie familiale. Les rapports hommes-femmes dans la famille suivent le modèle ancien des distributions des rôles qui entre nécessairement en contradiction avec le développement des scolarités et des emplois féminins. Une enquête chez les jeunes réalisée en 1990-1991 indique une force d'inertie immense du modèle traditionnel et en même temps des amorces de sa dégradation parmi les filles les plus instruites. Cela laisse à penser que ce modèle n'est pas éternel.

Même si des oppositions importantes demeurent, des conquêtes récentes ont été réalisées à l'égard des professions : accès des filles aux écoles de commerce, accès des filles aux études médicales et transformation de la profession médicale. Plus aucune profession supérieure ne peut désormais se prévaloir d'une composante exclusivement masculine. Il y a donc une mixité professionnelle qui a tendance à se généraliser. À tort ou à raison, les femmes actuelles pensent qu'elles peuvent influencer le sort de la cité. Ce pouvoir sur son destin est une attitude importante dans la compétition scolaire.

Le prodigieux développement des scolarités féminines est irréversible et demande à trouver sa pleine reconnaissance sur le plan des qualifications économiques. Ainsi, la promotion du « capital humain féminin » requiert le concours et les anticipations de tous les agents économiques : entreprises, ménages, État (p. 242). Au sein de l'entreprise, il faut favoriser l'emploi de la main-d'oeuvre féminine au même niveau que ses qualifications scolaires. Cela exige une refonte des rapports sociaux de travail : horaires, pénibilité, modèles hiérarchiques, formes de coopération (p. 243). Le manque de reconnaissance de la qualification scolaire des filles est non seulement une source de malaise moral, mais, en plus, un « gâchis anti-économique des compétences ».

1.3 *L'école des filles,* par Marie Duru-Bellat, Paris, L'Harmattan, 1990.

L'école des filles existe-t-elle ? La visée de l'auteure est de rapprocher les bagages scolaires dont se dotent aujourd'hui les filles et les garçons, des rôles sociaux qui les attendent objectivement (p. 17). Les résultats scolaires des garçons et des filles sont proches au primaire et l'écart se creuse par la suite à l'adolescence; est-ce l'effet d'une fabrication scolaire ? En fait, dira l'auteure, l'utilisation de l'« appareil de formation » par les filles et les garçons traduit des intérêts objectifs compréhensibles au niveau de la société (dans les rapports sociaux hommes-femmes qui structurent la société elle-même) et aussi, des intérêts situés à un niveau microsociologique, de l'individu-acteur dans un contexte précis. Marie Duru-Bellat utilise constamment deux niveaux d'analyse : celui, objectif, des faits et l'autre, plus subjectif, de l'individu foncièrement actif qui intériorise ces faits et effectue ses choix. Elle appuie son analyse sur diverses études réalisées au cours des vingt dernières années.

Rejetant le déterminisme biologique pour expliquer les différences entre les sexes, Marie Duru-Bellat pose les assises de son explication sur les stéréotypes. Elle adopte la définition que donne Tap (1985) du stéréotype comme *« une représentation erronée par généralisation abusive, par simplification idéologique, caractérisée par sa rigidité, son aspect catégorique et catégoriel, sa stabilité relative et sa résistance au changement même lorsque la preuve de son caractère erroné est apporté »* (p. 55). Ces représentations, que sont les stéréotypes, ont une fonction de constitution cohérente de la réalité et d'orientation dans un environnement social où les stéréotypes masculins et féminins sont largement partagés. En général et dans le milieu scolaire en particulier, les stéréotypes contribuent à forger les perceptions des maîtres des deux sexes, c'est-à-dire qu'ils repèrent les comportements des garçons et des filles qui vont dans le sens attendu (comme conformes aux stéréotypes). En ce sens, les stéréotypes se greffent sur une dynamique entre les effets d'attente et les comportements attendus qui s'enclenche de manière extrêmement précoce et s'auto-reproduit sans fin, autour de la variable sexe (p. 207). De là découle l'asymétrie des destins sociaux entre les sexes. Un regard sur la socialisation des garçons et des filles (milieu scolaire, professionnel, familial) permet de voir à quel point cette asymétrie est légitimée.

L'auteure explique les différences d'itinéraires des garçons et des filles dans le cursus scolaire et leur incidence sur leur vie d'adulte. Le processus de socialisation constitue le facteur essentiel d'explication des différences. Débutant dès le berceau, cette socialisation se poursuit dans le choix des orientations à l'école, socialisation scolaire elle-même anticipatrice de la situation objective qui « attend » les filles dans leurs rôles familiaux et professionnels. Ainsi analysée, la formation devient préparation aux rôles sociaux associés à chaque sexe.

En tant que premier lieu de socialisation de l'enfant, la famille renforce certains comportements chez l'enfant en croissance, garçon ou fille, par le choix de jouets, d'activités propres à chaque

sexe et par la valorisation de certains comportements. Les parents s'inquiètent davantage de manifestation de féminité chez les garçons que l'inverse. De la même façon, on aidera constamment la fille (s'attendant aussi à ce qu'elle nécessite de l'aide) alors que le garçon devra se débrouiller lui-même pour résoudre une difficulté. Dès 3-4 ans, les enfants expriment des préférences conformes à leur sexe. Ils et elles ont aussi compris l'asymétrie qui caractérise leurs rôles. En tout temps l'importance et l'image positive sont renvoyées uniquement au garçon; conscient d'être le pôle de référence, celui-ci y trouve une source de valorisation personnelle.

Dans la famille, il se dégage aussi une vision différente de la formation, selon le sexe. Plusieurs études démontrent des ambiguïtés entre les théories d'éducation des parents (une même formation, le partage des tâches domestiques, une carrière professionnelle, etc.) et les comportements adoptés envers les enfants. Il en est de même quant aux projets d'avenir qu'ils nourrissent pour leurs garçons ou leurs filles. En effet, si l'on souhaite une carrière professionnelle ambitieuse pour sa fille, il apparaît tout autant important qu'elle se consacre *avant tout* à ses enfants. Quant aux professions, les choix des parents reproduisent la segmentation, selon le sexe, existant sur le marché du travail; très peu de professions sont reconnues convenir aux deux sexes. D'ailleurs, la profession est perçue par les parents comme une « nécessité vitale » pour les garçons alors qu'elle constitue une « possibilité d'épanouissement » pour les filles.

Ces comportements de la part des parents, conscients ou non, font « intérioriser son sexe social chez l'enfant ». Malgré les « beaux principes », les femmes restent fondamentalement responsables des enfants, de la famille, et tout leur investissement professionnel reste subordonné à ce rôle parental et domestique (p. 103).

La fille, en tant qu'« enfant trop aidée », ne pourra résoudre ses difficultés elle-même. Elle utilisera son intelligence à décrypter et à devancer les attentes des adultes pour mieux s'y conformer. Elle aura aussi un besoin très fort d'identification aux adultes qui peuvent l'aider à résoudre ses problèmes. Ainsi s'installe une dépendance précoce qui deviendra plus tard une dépendance affective dans le rapport amoureux. Ce manque de confiance en soi, cultivé chez la fille, aura des incidences. Il lui fera interpréter ses succès et difficultés scolaires de façon différente du garçon : ses échecs seront lus en termes d'incapacité foncière et ses réussites comme dues à la chance ou au travail acharné. Alors que les garçons seront stimulés par la difficulté, les filles feront tout pour l'éviter, ce qui expliquerait leur peu d'engagement dans des disciplines scolaires difficiles telles les sciences.

Prend forme une différence majeure entre garçon et fille: « *l'adolescent a le devoir de devenir quelqu'un, de se réaliser, de créer, y compris dans ses rapports avec autrui, alors que l'adolescente a le devoir de renoncer à ses aspirations autonomes, de se mettre au service d'autrui, seul ce qu'elle donnera pouvant apporter quelque sens à sa vie* » (p. 107). Pour Duru-Bellat, cette auto-dépréciation chez les adolescentes est le résultat d'interactions

quotidiennes marquées par l'asymétrie et la contradiction grandissante entre d'un côté, des exigences de valorisation personnelle et, de l'autre, une invitation diffuse à la dépendance présentée comme inéluctable, du fait de l'appartenance de sexe (p. 108).

La « relation maîtres-élèves » confirme la première étape de socialisation familiale. De la même façon que les parents, ces derniers agissent en fonction des comportements qu'ils attendent des élèves selon leur appartenance sexuelle. Il existe un double standard en matière d'évaluation des comportements et des exigences pédagogiques. Examinant les interactions dans les classes, des études font ressortir que les maîtres agissent en fonction d'attentes propres à chacun des sexes, attendant par exemple que le garçon excelle dans le domaine spatial alors que la fille est supposée y manquer d'aptitude. Tous les comportements des filles et des garçons *« seront lus et évalués dans cette perspective et les interventions pédagogiques s'adapteront à cette carence, avec en bout de chaîne production effective de ladite carence »* (p. 67). Caractéristique très forte de cette relation, les effets d'attente des maîtres fonctionnent sous le mode de la « prophétie qui se réalise d'elle-même ».

L'orientation de carrière a peu à voir avec les aptitudes réelles des filles et des garçons. Les filles savent particulièrement bien intérioriser les attentes d'autrui et agissent par la suite en vue de les réaliser. C'est donc ce « curriculum caché » des attentes qui est, pour l'auteure, crucial. C'est à partir de ce dernier que l'école s'acquitte de sa tâche de socialisation et de reproduction des rapports sociaux, particulièrement de ceux entre les sexes.

Étant donné leur manque de confiance, davantage présent à l'adolescence, les filles choisissent en deuxième année de baccalauréat des filières littéraires plutôt que scientifiques. Si elles sont en terminale (données de 1987-1988), elles choisissent les domaines littéraire, économique, technique ou tertiaire. Au niveau de l'enseignement supérieur, les garçons ont accès plus fréquemment à des formations professionnelles alors que les filles ont *« une orientation par défaut dans les formations générales »* (p. 30). Peu importe le niveau de formation, elles choisissent les formations générales et elles privilégient le secteur tertiaire. Les filles invoquent des motivations altruistes dans leurs choix alors que les garçons ont des motivations d'ordre matériel. Par leurs choix, filles et garçons développent des projets différents et inégalement ambitieux. Leur compréhension et leur intériorisation des conditions objectives de vie reliées à leur sexe conditionnent l'émergence de projets différents. Souvent, les choix déclarés par les jeunes filles sont en fait des *« solutions de compromis, des choix par exclusion, ou encore des choix négatifs, écartant les carrières qui leur paraissent manifestement incompatibles avec la vie familiale, perçue comme devant être, pour elles, la priorité des priorités »* (p. 93). Les filles adaptent leur investissement scolaire à ce qui les attend dans la vie professionnelle... et dans la vie familiale.

En bref, les femmes occupent des emplois en moyenne moins qualifiés. À emploi égal, elles ont tendance à être plus diplômées (professionnelles intermédiaires et cadres supérieures). Quelle

que soit leur formation, elles trouvent à s'embaucher dans des emplois ou des secteurs fortement féminisés, où, le plus souvent, une formation générale ou tertiaire est nécessaire et suffisante. Cette différenciation des sexes dans les emplois réduit la concurrence entre les sexes en plus de maintenir certains privilèges masculins qui se reproduisent dans le cadre de la vie familiale.

Voilà le point central : la vie familiale s'avère être en tant que condition objective de la vie de femme, l'élément discriminant dans le choix d'une carrière. La socialisation antérieure des femmes oriente leur lecture de la réalité : « *étant des femmes, elles ont le privilège d'avoir le choix entre réussite professionnelle et réussite familiale, sachant que du même coup leur investissement professionnel est marqué par la contingence* » (p. 199). D'ailleurs, les employeurs agissent dans une perspective d'anticipation des comportements sociaux (maternité, abandon d'un travail pour suivre le mari dont la carrière est plus importante) fondés sur des modèles et aussi sur les réalités dominantes (p. 155).

Pour l'auteure, les filles sont conscientes que leur activité professionnelle risque de passer toujours au second rang. De plus, des formations très générales ou orientées vers le tertiaire leur laissent peu de chances d'échapper à des différences de salaires en faveur de leur conjoint. C'est dire que si le marché du travail fonctionne sur l'idée qu'en moyenne, ce sont les femmes qui investiront dans l'éducation des enfants, alors les salaires seront moindres et l'investissement dans la formation permanente sera aussi moindre. Ce moindre salaire octroyé aux femmes est suffisant pour influencer un choix vers un retour de la femme au foyer; son mari gagne plus et elle sait mieux s'occuper des enfants (p. 179). Les femmes vont donc souvent investir la productivité domestique au détriment de celle du marché du travail. Productivité domestique, car sa formation sera maintenant rentable pour le travail scolaire des enfants et leur éducation ainsi que pour la carrière du mari. Toutefois, quand un divorce arrive, la dépendance de la femme qui mise tout sur son mari apparaît dramatiquement. En général, cette division des tâches se perpétue dans les familles qui tendent à financer des formations rentables pour leurs fils et non pour leurs filles (p. 179).

Au terme de son analyse, Marie Duru-Bellat remarque deux constantes : d'une part, les destins sociaux et les variables subjectives, comme les opinions et les attitudes, apparaissent davantage liés à la situation matrimoniale ou familiale qu'au sexe strictu sensu et, d'autre part, peu de différences de performance ou de motivation entre les sexes apparaissent stables et indépendantes d'un contexte bien précis (p. 206). L'auteure demeure optimiste quant à la possibilité de combler l'écart entre d'une part, des aspirations égalitaires avec les mêmes diplômes et d'autre part, une réalité sociale inégalitaire. Les jeunes filles davantage scolarisées adhèrent moins aux stéréotypes de sexe et contestent la division traditionnelle du travail entre hommes et femmes. Il en est de même chez les filles engagées dans des cycles longs, même ceux peu valorisés scolairement. Le développement de la formation des filles peut être porteuse d'une *évolution explosive* car « *former plus les filles, c'est accepter l'idée qu'elles puissent investir davantage dans leur vie professionnelle, et c'est donc bien à terme l'organisation de la famille, par conséquent la*

manière dont la société assure sa reproduction qui est en question » (p. 202). Enfin, l'auteure insiste sur ce que doit être une lutte réelle contre le sexisme : c'est revendiquer pour les filles des possibilités de choix... qui ne soient pas des choix par exclusion ou des compromis; revendiquer pour chacune le droit de construire sa vie comme elle l'entend et pour chacun aussi (et dans cette lutte, hommes et femmes peuvent être solidaires), l'objectif étant d'abolir tout carcan ou toute délimitation rigide des rôles sociaux liés au seul sexe d'une personne (p. 208).

1.4 *Sex Roles and the School*, par Sara Delamont, 2ième édition, London and New York, Routledge, 1990.

La seconde édition de cet ouvrage, d'abord paru en 1980, tient compte des études réalisées depuis. L'auteure s'intéresse au lien entre genre et éducation depuis près de vingt ans. Son livre fournit une mine de renseignements sur la recherche britannique portant sur le sujet de même qu'une bibliographie impressionnante.

L'auteure asseoit son analyse sur le sexe et le genre plutôt que sur les diverses facettes de la vie de la classe (classroom life). Ce qu'on associe le plus souvent à l'identité de l'homme ou de la femme comme leur étant naturel est en réalité proprement culturel. En ce sens, le genre renvoie aux caractéristiques sociales et culturelles.

Le livre de Delamont explore comment les croyances sur le sexe et le genre influencent la vie de l'école et, en retour, comment l'école agit sur les croyances sur le sexe et le genre (p. 2). Pour elle, les écoles engendrent et renforcent la ségrégation entre les sexes. Elles accentuent les stéréotypes et la discrimination, lesquels accentuent aussi les aspects négatifs des rôles sexuels dans le monde extérieur à l'école. Les écoles pourraient promouvoir activement l'égalité des sexes. Mais, cela suppose de contrer les croyances des élèves, garçons et filles (p. 3).

Delamont démontre que la polarité des sexes est culturelle et organisationnelle : le milieu construit la polarité des genres. Pour ce faire, elle analyse l'utilisation faite du genre dans le milieu scolaire et chez les enseignants et les enseignantes. D'abord, elle s'attarde à l'expression du genre dans les classes, dès la garderie jusqu'à la fin du secondaire. Ensuite, elle analyse sa présence et son expression dans le monde des enseignants et des enseignantes tant dans leurs mentalités, les salles qui leur sont réservées que dans les postes et les charges d'enseignement occupés par chacun des sexes. Elle montre comment ceux-ci devraient mais ne sont pas en mesure de rétablir une place équitable au genre. Finalement, à partir de ces constats, elle propose des stratégies de changement favorables aux deux sexes.

Dès le début de sa vie scolaire, l'enfant est cantonné dans une socialisation de genre. Les parents s'inquiètent si ses attitudes ou ses goûts divergent de ceux attendus pour son sexe. Le choix des vêtements et des jouets est déjà préétabli. Il apparaît qu'à l'âge de deux ans, la différenciation des sexes est établie. À l'école, filles et garçons sont enregistrés sur deux listes différentes, les élèves demeurent séparés dans des jeux différents. De plus, l'autorité réagit différemment selon qu'elle s'adresse aux garçons ou aux filles quant à la discipline, à la motivation et au contrôle. Par exemple, en matière de discipline, les garçons seront réprimandés (en référence aux adultes masculins occupant des positions de responsabilité) alors qu'on exhortera les filles à être gentilles.

Dans l'enseignement proprement dit, on accorde plus d'attention aux garçons qu'aux filles et cette attention elle-même est différente. Le personnel enseignant renforce les choix des enfants, par exemple dans leurs jeux : un panier à couture, comme maman ou un ensemble de pêche comme papa. De plus, l'utilisation du matériel didactique reproduit les stéréotypes : au garçon on offre l'avantage de l'emploi de machines de toutes sortes, alors que la fille qui a un ennui avec un tel matériel n'a qu'à demander à un garçon.

Il faut se rappeler que les enfants possèdent déjà, avant leur entrée à l'école, des idées précises sur ce que sont et font garçons et filles, en accord avec les attentes de leur milieu. L'auteure note que parmi les élèves du primaire, les enfants des deux sexes sont convaincus qu'ils et elles peuvent essayer n'importe quoi en tant qu'individus et que leurs semblables du même sexe peuvent briser les rôles de « masculinité » et de « féminité ». Mais, qu'ils et elles croient aussi que les enfants de sexe opposé doivent eux demeurer « conventionnels » (p. 37). Non seulement les enfants adoptent-ils des vues stéréotypées sur l'opposition entre les sexes mais ils forment des ségrégations entre eux (p. 38).

Le passage au secondaire s'accompagne d'une modification dans la source des valeurs des élèves. Se détournant de la maison et des valeurs familiales, les adolescents et les adolescentes adhèrent aux valeurs de leurs groupes de « pairs ». Ce sont ces dernières qui assurent la médiation entre l'individu et l'école. La ségrégation continue néanmoins. Les filles font leur la distinction présupposée entre « bonnes filles » et « filles faciles », les unes évitant les autres -- cela peut aller jusqu'à préférer le risque d'une grossesse à la réputation d'être une fille facile quand il s'agit d'utiliser un moyen de contraception. De leur côté, les « gars » n'ont pas la vie plus facile s'ils refusent d'adopter l'attitude « macho » et de se montrer ou d'être combatifs. La situation apparaît d'autant plus sérieuse que le personnel enseignant ne réagit pas pour réprimander les auteurs d'insultes adressées à tout propos sur ces sujets.

Comme dans les écoles primaires, les jeunes du secondaire sont enregistrés sur des listes séparées selon le sexe (du moins dans le réseau britannique). Ce registre sert même à assigner leur place respective aux garçons et aux filles dans les ateliers de dessin technique et de travail du bois : les garçons d'abord, les filles ensuite, et s'il y a des filles en surplus du nombre de postes de travail disponibles, elles prennent ceux des garçons absents. Cela entraîne deux conséquences chez les filles ; un sentiment de malaise et celui de ne pas « être à leur place » (p. 57-58).

La différenciation des genres sert aussi à contrôler et à motiver les élèves. Souvent les garçons sont incités à comparer leur travail à celui des filles. Toute cette stratégie « organisationnelle » a pour effet d'accentuer la différence entre les garçons et les filles et, qui plus est, renforce les préjugés des jeunes. Même dans les textes et le matériel scolaire, l'image de l'homme et de la femme est « conventionnelle » : les femmes sont représentées dans des rôles stéréotypés féminins alors que les hommes le sont dans des rôles de puissance et d'action. Souvent le mot « homme » (*man*), au sens général d'humain, est utilisé. Cela crée « un point aveugle » et pose un

problème : les élèves ont le réflexe d'associer le mot « humain » (*man, men*) à « *males* » (les hommes), à moins qu'il ne soit explicitement dit que ce terme recouvre les personnes des deux sexes (p. 62).

Dans son exploration du monde enseignant, Sara Delamont éclaire cette constante différenciation des sexes à l'école. Les enseignantes et les enseignants ont eux-mêmes grandi, en tant que femme ou en tant qu'homme, avec des idées toutes faites sur la différence entre les sexes qu'ils et elles ont conservées. Ils et elles sont donc peu en mesure de réagir à l'expression par les jeunes d'idées sexistes semblables aux leurs et à rétablir la situation. D'ailleurs, le genre constitue une partie théorique dans la formation des maîtres plutôt qu'une méthode ou une pratique inhérente à la vie de la classe. Ainsi, il peut être critiqué ou abordé à titre d'élément théorique sans que ce soit considéré comme important dans la vie quotidienne de la classe (p. 73). Les enseignantes ou les enseignants qui professent des idées nouvelles ou égalitaires et qui désirent changer la socialisation des rôles seront remis en cause par les traditionnalistes de même que par les élèves qui partagent ces mêmes points de vue. Il suffit d'entendre les propos tenus par les professeures et professeurs dans les locaux réservés au personnel enseignant pour se convaincre que les idées traditionnelles ont cours; un garçon ne doit pas être efféminé, ni une fille « tomboy ».

Il y a plus. La position des femmes dans l'enseignement, auparavant bastion féminin, en dit long. En 1945, les femmes ne travaillaient pas à salaire égal, mais elles avaient la possibilité de faire carrière comme principales d'école ou professeures titulaires. En 1985, remarque Delamont, elles ont obtenu une quasi-égalité salariale, mais elles ont presque perdu toute possibilité de promotion avec l'arrivée des hommes. Ces derniers ont raflé les postes d'enseignement dans les meilleurs secteurs et les femmes ont occupé les postes dans les moins bons secteurs, soit les moins bien payés. Cela illustre devant les élèves la place que les femmes doivent occuper dans la structure scolaire.

Les enseignantes et les enseignants recourent à des arguments sexistes pour expliquer ce fait : les hommes doivent gagner un meilleur revenu pour faire vivre la famille ou une femme va quitter pour avoir des enfants, ou encore, les hommes veulent avoir des promotions alors que les femmes préfèrent simplement enseigner... Les raisons qui justifient le petit nombre de femmes dans les postes senior et de principaux d'école sont notamment qu'elles ne briguent pas ces postes, et plus précisément qu'elles s'y inscrivent mais ne persistent pas, ce que les hommes font. Un autre élément joue un rôle important dans l'obtention des promotions; il concerne tout l'aspect des contacts établis au sein du réseau des activités sociales liées à l'école ou non. Or, il s'agit d'un moyen avec lequel les hommes sont particulièrement à l'aise. La présence des enfants empêche d'accorder plus de temps aux démarches qui intéressent les hommes; ils s'arrangent ainsi pour monopoliser les postes senior. Les femmes risquent d'être prises au piège dans les postes moins bien payés de leur profession où il y a encore moins de chances d'avancement.

Que faire compte tenu de la situation révélée par Sara Delamont ? Plusieurs d'entre elles disent que l'absence des femmes aux postes de pouvoir tant dans le milieu scolaire que politique ou administratif est désavantageuse à la fois pour les hommes et pour les femmes. Le cercle du « sous-accomplissement » des femmes devra être brisé. Les jeunes doivent voir des femmes en position de pouvoir et en train de prendre des décisions dans la vie de tous les jours. S'appuyant sur des initiatives entreprises pour changer les rôles sexuels, Delamont croit que des programmes devront être mis sur pied au sujet de la science, des rôles sexuels et de l'éducation des enfants (p. 110). Il vaut peut-être mieux partir des idées préconçues des élèves et du personnel enseignant pour les contrer directement que de ne rien faire. Enfin, l'auteure remarque qu'en Grande-Bretagne le taux d'abandon scolaire était peu élevé en 1990. Le temps serait donc propice pour mettre en place une législation dont les deux sexes profiteraient également et qui viserait à donner à la jeune génération l'occasion de choisir des emplois sans subir les préjugés sexistes. L'école doit les préparer à cela. À cet égard, plus il y aura de recherches et de données rassemblées sur le sexe, le genre et l'éducation, plus il sera possible de comparer les différentes expériences des hommes et des femmes dans une perspective qui tienne compte du genre (p. 115).

1.5 *A Gender Agenda A sociological study of teachers, parents and pupils in their primary schools*, par Terry Evans, Sydney, Allen & Urwin, 1988.

La présente recherche vise à comprendre comment le genre affecte les personnes concernées par l'école primaire (enfants, parents, personnel enseignant et de direction) et par conséquent, la vie dans les écoles. Plus précisément, Evans désire dévoiler la façon dont la division structurelle et sociale du genre est active dans les écoles, comment elle y est négociée et comment ensuite, elle est reconstruite par les personnes en cause (p. viii).

Pour l'auteur, le genre fait référence aux caractéristiques sociales et culturelles de « féminité » et de « masculinité » créées dans le temps. En ce sens, il est une reconstruction culturelle d'un donné biologique de base, le sexe. L'agenda[4] est formé *« des idées, des questionnements et des problèmes émanant de pratiques antérieures sur ce qu'est la masculinité et la féminité, lesquels déterminent les orientations dans la pratique immédiate »* (C'est nous qui traduisons) (p. 7). Le genre est un élément de la formation et de la reformulation continuelle de l'agenda. L'agenda est donc ce qui sous-tend l'organisation hiérarchique, bureaucratique et démocratique d'une institution telle que l'école.

Analysé pour le présent cas dans le fonctionnement du milieu scolaire, l'auteur montre que l'agenda de genre (gender agenda) est la structure de base de cette organisation hiérarchique, bureaucratique et même démocratique. Aussi agit-il dans les relations entre les personnes intervenant dans le milieu. Chaque individu à l'intérieur de l'école pourra former et influencer cet agenda selon sa position de pouvoir et même l'utiliser pour ses propres opérations. À titre d'exemple, la femme est le plus souvent enseignante et transmet l'image de la femme comme subalterne et responsable des enfants alors que l'homme occupe les postes de direction, et en tant que responsable des comités d'école en influence les résultats. L'école perpétue la différenciation des sexes déjà présente à l'intérieur de la structure sociale en la maintenant et en la soutenant. Les diverses personnes en cause (employés, parents et enfants) sont unies dans cette visée qui s'adresse à la prochaine génération d'adultes et qui perpétue la différenciation selon les rôles sexuels. L'auteur présente les résultats d'une enquête terrain effectuée dans deux écoles primaires. Il a privilégié « l'agenda » comme approche de compréhension des processus sociaux, en observant les manifestations de cet « agenda caché du genre » chez les diverses personnes en cause.

---

[4] Nous ne connaissons pas de terme français équivalent pour traduire ce mot. Nous l'utiliserons donc tel quel. Le lecteur ou la lectrice devra comprendre, selon le contexte, qu'il signifie soit « le projet de vie de l'élève », « le modèle de genre qu'il véhicule » ou encore « les rapports sociaux de genre ».

La recherche a été effectuée dans deux écoles primaires australiennes typiques : l'une rurale et de classe moyenne, et l'autre urbaine et de classe ouvrière. La cueillette de données a eu lieu simultanément dans les deux écoles, pendant l'année scolaire 1983-1984.

Plusieurs méthodes ont été utilisées pour recueillir le corpus nécessaire :

- la saisie des informations sociodémographiques des élèves à partir des fiches d'inscription;

- l'analyse de contenu des documents publics des écoles tels que la correspondance aux parents, les décisions touchant l'école, les ordres du jour des réunions, les avis sur des décisions prises concernant le fonctionnement de l'école, etc.;

- des observations formelles et informelles préparatoires aux entrevues;

- des entrevues auprès de trois types de clientèles :

    - personnes significatives parmi les employés et la communauté;
    - professeurs sélectionnés à partir d'observations effectuées préalablement dans leurs classes;
    - élèves (par groupe de quatre, un groupe pour chaque niveau à chaque école);

- des observations dans les groupes-classes : sélection d'une classe par niveau dans les deux écoles pour une semaine d'observation chacune. Les informations recueillies couvrent les interactions entre le personnel enseignant et les élèves, et sont à la fois quantitatives et qualitatives.

L'école conjugue deux mondes, celui des adultes et celui des enfants. Pour Evans, l'agenda du genre s'impose et prend forme à l'intérieur du premier, forme reprise par les enfants lors de la construction de leur propre agenda qui dirigera leur vie d'adulte.

Le monde des adultes est représenté principalement par les divers niveaux de pouvoir existant (comités de parents, commissions scolaires), par les enseignants et les enseignantes et par les parents. Le déroulement et le dénouement des réunions des conseils d'école montrent une domination des hommes et ce, dans les deux écoles concernées. Que la participation soit massive ou peu élevée, il demeure que les hommes occupent les postes de pouvoir, voient à leurs intérêts et déterminent les enjeux. Chaque membre d'un conseil d'école est agent actif de ses intérêts. Néanmoins, chacun reconnaît le principal comme figure d'autorité et représentant la « masculinité ». Les femmes sont mises à contribution une fois la décision prise pour la mettre en application dans leur champ spécifique, par exemple, pour gérer l'argent nécessaire à l'achat

d'une tondeuse à gazon comme ce fut le cas dans une école. Dans l'autre, les femmes ont gagné le débat sur le refus d'intégration des élèves d'une école à l'autre mais, encore là, elles n'ont pas eu d'influence sur la politique d'intégration et de normalisation du ministère. D'ailleurs, consciemment ou inconsciemment, les membres des conseils d'école ne conçoivent pas une femme comme principale d'école. Il est reconnu que le principal, comme figure d'autorité, est un homme.

Quant à l'organisation du corps enseignant dans les écoles primaires concernées, même s'il est très majoritairement composé de femmes enseignantes, les hommes dominent néanmoins. Les femmes occupent les postes d'enseignantes temporaires et de niveau junior (inférieur) alors que les hommes, qui sont beaucoup moins nombreux, occupent les postes de principaux d'écoles et de seniors (titulaires). Cela a des répercussions sur la différenciation des genres. Pour les professeures et professeurs, les parents et même les élèves, un enfant indiscipliné doit être placé entre les mains d'un employé masculin ou encore d'un senior, ce qui revient au même. Il est clair dans ce contexte que la discipline, l'harmonie et la « masculinité » s'équivalent. Cette situation encourage les enseignants masculins à rechercher les promotions.

Dans la culture de l'école, l'enseignement est féminisé mais l'autorité et le pouvoir sont perçus comme masculin. C'est du moins l'opinion des enseignantes plus âgées qui adhèrent à la division traditionnelle des genres dans laquelle les hommes sont les pourvoyeurs de la famille et la femme travaille à la maison, ou à temps partiel, afin de pouvoir exercer le rôle de soutien aux enfants et au mari. Chez les couples de jeunes enseignants et enseignantes, il n'existe pas de différence quant au sexe dans leur relation. La différence survient quand se pose la question de qui dirige la famille. Le choix du mari s'impose souvent à cause de son apport plus élevé au revenu. Ce fait s'accompagne cependant de stress; une pression supplémentaire s'exerce pour qu'il obtienne davantage de promotions, puisqu'il est devenu le responsable de la famille.

La compréhension qu'ont les enseignants et les enseignantes du genre a des répercussions sur les enfants, à savoir leurs propres enfants et les élèves. Cette lecture du genre, qui se répercute dans leur vie et leur carrière, reflète les conditions sociales d'ensemble qui les ont formés.

Une situation semblable prévaut pour les parents. Le mariage constitue un point tournant dans la vie d'adulte quand l'agenda doit être divisé entre les rôles de pourvoyeur et de responsable du travail domestique. Il se fonde sur la séparation des tâches auxquelles les partenaires contribuent. La structure de la vie scolaire, qui attribue le travail domestique à la mère, renforce par le fait même l'idéologie domestique et oriente l'agenda vers sa reproduction par les enfants. Il existe une opinion partagée par les parents et les enfants : avec des enfants en bas âge, une mère ne doit pas assumer le rôle de pourvoyeur (p. 86). Ceci concorde avec l'opinion des enseignants et des enseignantes et les arrange même; ils ont parfois besoin de la participation des parents, des mères, à certaines activités de l'école. Cela a parfois pour effet de renforcer la décision des femmes de renoncer complètement au travail rémunéré.

Les pères participent aux tâches domestiques en effectuant les travaux extérieurs à la maison, le soir et la fin de semaine; les tâches domestiques intérieures sont laissées à la femme. Les pères ont aussi peu de compétence en gardiennage. Ainsi, se justifierait en partie leur plus grande présence aux comités d'écoles. Le pouvoir accordé aux hommes dans ces comités est légitimé à la maison et même reconnu comme une tâche importante; il aide à structurer l'agenda des parents pour leurs enfants.

Les enfants se positionnent différemment face à cette division du travail entre les parents; les filles sont moins traditionnelles que les gars dans leur position face à la division sexuelle qui laisse à la mère la responsabilité de tout ce qui relève du domestique. Elles entrevoient déjà leur propre vie d'adulte. Les relations de genre utilisées par les parents et les enseignants et enseignantes sont réappropriées par les enfants pour construire leur propre agenda et leur vie future (p. 86).

À l'école, les enseignants et les enseignantes transmettent un ensemble d'habiletés, de connaissances et d'intérêts, et les enfants utilisent leurs propres connaissances, habiletés et intérêts pour intégrer les contenus transmis. En fait, toutes les activités de l'école sont à l'image d'une structure sociale qui fait son propre agenda au sujet des rôles, des valeurs et des conventions d'une société dans laquelle chacun est positionné. Ces agendas forment une partie centrale de la vie scolaire et sont d'une utilité certaine pour produire et maintenir l'agenda de genre. Dès les premiers jours de classe, les enfants apprennent l'agenda du travail de l'adulte, le soutien de famille, l'agenda domestique et familial. L'agenda du soutien de famille occupe une place importante dans le monde scolaire. Les étudiants et les étudiantes pourraient être ouverts à l'idée et transgresser les barrières de genre. Cela ne signifie pas qu'ils le feront car des limitations s'imposent d'elles-mêmes en réponse aux conditions sociales structurelles prévalentes.

En ce qui a trait au travail domestique, l'école maintient la division, entre garçons et filles déjà établie à la maison, que ce soit dans la classe ou ailleurs et ce, de façon informelle. Même les nouveaux programmes renforcent la division des genres. Les garçons voudront d'une femme qui travaillera « avec » eux, c'est-à-dire en s'occupant des enfants, des tâches de la maison, lui laissant ainsi toute liberté pour sa carrière. De la même façon, le rôle des parents face à l'école est déterminé. Puisqu'ils sont soutiens de famille, les hommes sont implicitement dégagés des responsabilités parentales. La correspondance sera davantage adressée aux mères faisant d'elles les responsables des soins à apporter aux enfants. En utilisant les parents de cette façon, l'école insère les parents dans des chemins légitimés, qui imposent des exemples de pratiques traditionnelles de ségrégation des genres.

Au niveau des interactions entre enseignants, enseignantes et élèves, une tendance ressort : le personnel enseignant ayant une position davantage égalitaire, discrimine moins contre les filles. Les filles prennent l'initiative d'un plus grand nombre d'interactions avec les enseignants et

enseignantes que les garçons. Par contre, dans les groupes d'enseignants et d'enseignantes moins sensibles à l'égalité entre garçons et filles, les garçons y sont l'objet d'une grande attention et prennent davantage d'initiative dans les interactions. Le genre est encore, dans ce contexte, une caractéristique de la vie en classe. Quant au contenu des interactions, le genre a aussi son importance car les enseignants et les enseignantes anticipent différentes attitudes de la part des filles et des garçons, c'est-à-dire que les remarques adressées aux garçons portent sur des éléments de discipline alors que celles adressées aux filles seront plutôt liées aux demandes de renforcement, soit pour faire vérifier leur travail ou encore pour demander la permission de faire quelque chose. Dans les classes où les filles ont le plus d'interactions avec le personnel enseignant, les garçons réagissent en s'occupant des activités extérieures à la classe, pendant les récréations ou en d'autres temps.

Par conséquent, les agendas de genre à l'intérieur de l'école sont le reflet à la fois des agendas de ses membres et de ceux de la société au sens large. Les agendas de genre sont construits et reconstruits sur les symboles biologiques et physiologiques objectifs des différences de sexe sur la base desquelles des formes culturelles subjectives de « féminité » et de « masculinité » prennent forme. La façon de contrer ces mécanismes de construction des genres est d'agir directement sur les agendas de genre au travail sinon de les détruire. La question du soutien de famille étant l'assise de la division des genres, un travail partagé entre les sexes rendra les autres transformations possibles aux divers lieux de socialisation.

2. DISCUSSION DES OUVRAGES CLÉS

L'explication de l'abandon scolaire selon le sexe et l'origine sociale n'est pas abordée de façon spécifique dans la documentation. Les ouvrages sélectionnés dans cette recension des écrits ont cependant l'avantage d'apporter des informations rigoureuses sur l'impact qu'ont les stéréotypes sexuels sur l'image de soi et la réussite scolaire.

Les documents choisis démontrent tous, dans un contexte différent, la persistance de la transmission des stéréotypes sexuels en général, et plus spécifiquement dans les écoles. Ils se complètent d'ailleurs fort bien, les uns étudiant le niveau primaire, d'autres la famille et d'autres encore le suivi scolaire jusqu'à la diplomation et même l'entrée sur le marché du travail. Peu importe le pays d'origine de l'étude, la cohérence (convergence) des constats est frappante. À eux seuls, ils font un tour intéressant de la question. Les jeunes sont suivis tout le long de leur parcours scolaire et sous divers éclairages dont chaque étude fournit un échantillon. En tout temps, la reproduction des stéréotypes est omniprésente et prend diverses formes liées à son contexte. Cette reproduction se perpétue d'une génération à l'autre et les enfants, garçons et filles, y sont socialisés à toutes les étapes de leur développement jusqu'à ce qu'ils et elles soient aptes à les reproduire eux-mêmes, ce qu'ils réalisent fort bien pour la très grande majorité. La force des stéréotypes n'a d'égale que leur reproduction.

Comme il fut souvent mentionné dans la section précédente, la nature biologique de l'homme et de la femme est insuffisante pour expliquer les différences entre les statuts de genre. Comme le dit Sara Delamont, ce qui est le plus souvent associé comme naturel à l'homme et à la femme est en réalité proprement culturel. Une analyse du processus de la socialisation de l'enfant, garçon ou fille, s'avère d'un plus grand apport. Les acquis culturels apportent des explications à la formation des stéréotypes et à leur maintien.

2.1 La socialisation familiale

Chacun sait que les enfants sont très sensibles à leur environnement. Il est très clair dans cette documentation que la famille forme la personnalité de l'enfant en fonction d'une différenciation sexuelle constante et renouvelée. Comme le mentionne Duru Bellat (et les écrits abondent en ce sens), à trois ans l'enfant sait déjà à quel sexe il appartient et il a déjà intériorisé les préférences conformes à son sexe. Les stéréotypes sont déjà présents et conditionnent les attitudes et perceptions de lui-même et des autres du même sexe et de sexe opposé.

Une constante ressort aussi : le rôle que chaque parent occupe dans la famille et dans le couple oriente l'image que l'enfant se fait du rôle de son sexe (Duru-Bellat, Evans) et la perception de sa vie future (Evans, Delamont). Il est intéressant de voir avec Duru-Bellat et Baudelot et Establet que la famille a une double influence : celle de développer les images de la différence

entre les sexes et de faciliter leur intégration en tant que garçon ou fille, mais en plus, celle d'orienter les choix ultérieurs de vie sur la base de la compréhension de ces comportements, ce qu'on appelle l'anticipation des destins familiaux (Baudelot et Establet); Duru-Bellat insiste pour sa part sur le fait que la vie familiale future est présentée pour la fille comme la priorité des priorités. Il est intéressant de voir qu'il existe également une anticipation des comportements sociaux féminins (maternité, migration selon la carrière du mari) chez les employeurs (anticipation déterminée par la responsabilité des enfants reconnue aux femmes) qui conditionne l'attitude de ceux-ci face aux femmes.

Comme le dit Evans, le rôle de pourvoyeur ou de soutien de famille est encore attribué en grande partie à l'homme et s'apprend, dès le jeune âge, dans la famille. La femme demeure celle qui s'occupe presque exclusivement des enfants. Les rôles de pouvoir sont réservés à l'homme (position unanime chez tous les auteurs et auteures qui abordent le sujet), et le garçon doit donc s'y préparer. Tous les messages donnés au garçon dans son éducation vont en ce sens : lui transmettre de l'assurance pour que sa confiance en lui soit inébranlable et son potentiel sans limites. La fille apprend plutôt à composer avec des messages axés sur la dépendance, l'acquisition de compétences affectives et une certaine forme d'attentisme.

2.2 La socialisation scolaire

D'ailleurs, l'approche de Duru-Bellat que nous pouvons appeler une « socialisation à répondre aux attentes » est révélatrice des réactions anticipées selon le sexe. Cette auteure est la seule à faire reposer toute son analyse sur cette approche. Toutefois, Delamont s'en rapproche quand elle fait remarquer que les parents s'inquiètent d'attitudes divergeant de celles attendues pour un sexe en particulier. Evans aussi s'en approche : pour lui, les barrières du genre s'imposent d'elles-mêmes dans l'école en réponse aux conditions sociales structurelles prévalentes. Baudelot et Establet parlent de l'« attente » dans leur définition des stéréotypes sexuels : construire son identité personnelle en prenant position par rapport à des attentes sociales traditionnellement propres à son sexe.

En ce qui concerne le monde scolaire, les chercheurs et chercheures font l'unanimité : les enseignants et les enseignantes font largement consensus autour des stéréotypes, consensus partagés par les garçons et les filles, et ce, dès l'école primaire. Nous avons pu constater que les idées traditionnelles y font loi et s'y reproduisent par l'intériorisation qu'en font les acteurs et les actrices. On peut se poser la question de leur effet sur la réussite scolaire.

Sur ce point, deux positions sont développées : d'une part, la meilleure réussite scolaire des filles, mais avec une orientation de carrière limitée (Baudelot et Establet, Duru-Bellat, Delamont); d'autre part, la capacité de réaction des garçons devant cette exigence scolaire (Adler, Kless et Adler). Même avec de moins bonnes notes, les garçons foncent davantage, ce qui leur assure une meilleure percée sur le marché du travail; en effet, ils investissent davantage dans les filières

payantes qu'on leur a préalablement déjà valorisées.

Dans un premier temps, regardons la meilleure réussite des filles. La grande réussite scolaire des filles *dès le primaire* est imputable, dira-t-on, à leur adhésion aux qua'ités qui leur sont culturellement associées : attentives, soumises, douces, studieuses... Par ailleurs, ce capital scolaire ne se traduit pas en capital social (Baudelot et Establet) car leur orientation est limitée à des secteurs moins payants et hors d'éventuels postes de pouvoir. Duru-Bellat constate un phénomène semblable dans sa discussion des données sur des filières proprement féminines. En fait, Duru-Bellat et Baudelot et Establet constatent la persistance de l'anticipation des rôles domestiques perçus comme féminins. Les deux études constatent aussi la moindre confiance en soi des filles qui les dirige vers des filières non scientifiques. Ils et elle divergent quant à l'explication première du phénomène.

Baudelot et Establet établissent, à partir des statistiques, une corrélation directe entre réussite scolaire-sexe et réussite scolaire-origine sociale : la supériorité des filles sur les garçons s'observe dans toutes les classes sociales, (faible parmi les enfants de cadres supérieurs, l'écart se creuse à mesure que l'on descend dans l'échelle sociale). Donc, une approche basée sur la reproduction des stéréotypes. Bien que consciente de cette réalité statistique, Duru-Bellat trouve davantage centrale, comme assise d'explication, l'importance de la vie matrimoniale et familiale comme ultime priorité attribuée aux femmes et à partir de laquelle, dès le début de l'école primaire, elles orientent leurs choix. Ceux-ci sont conformes à ce qu'ils et elles ont appris dès l'enfance dans les jeux et dans la vie familiale. Donc, l'explication repose sur le principe de la production des stéréotypes.

Quant à nous, ces deux éléments d'explication constituent deux côtés d'une même médaille et doivent être pris également en considération, puisque les deux éclairent l'usage concret des stéréotypes que font garçons et filles. Baudelot et Establet voient les stéréotypes comme étant nuisibles aux deux sexes. En effet, les filles perdent au niveau de l'orientation de carrière. Les garçons perdants sont davantage issus des classes défavorisées. Ils intègrent eux aussi la culture masculine de la compétition mais, étant devant l'impossibilité de terminer des études poussées, ils la concrétisent par une entrée sur un marché du travail à leur portée, dans des emplois moins payés et moins reconnus socialement. Quant à nous, nous croyons qu'il faudrait ajouter à cette avancée un regard sur la situation des filles qui ne réussissent pas à l'école. Elles intègrent aussi la culture féminine qui leur est adressée, délaissent l'école et s'insèrent par défaut dans la sphère du travail domestique et du service.

Quant à la réaction des garçons devant la réussite scolaire, l'étude de Kless, Adler et Adler réalisée autour du concept de popularité informe sur les stéréotypes existants et par ce moyen, aborde la position des jeunes, garçons et filles, devant la réussite scolaire. Les garçons rencontrés sont davantage intolérants face aux « bolés » et aux derniers de classe. En effet, « bolés » et derniers de classe sont tous deux exclus et impopulaires. La réussite en classe n'est pas une

valeur admise comme elle l'est chez les filles, qui ne fonctionnent pas par exclusion sur cette base. Cette étude montre la forte persistance des stéréotypes, toujours plus forte chez les garçons. De plus, la résistance au changement chez les garçons est plus marquée que chez les filles. Ils sont davantage réfractaires à délaisser les critères reconnus de « masculinité ». Toutefois, il eût été intéressant de savoir si cette persistance des stéréotypes se maintient ou diffère selon les classes sociales. La population d'enquête choisie se limitait à la classe moyenne et blanche.

Autre élément important dans les documents retenus dans le cadre de ce relevé de la documentation disponible : l'existence d'un « curriculum caché » (Duru-Bellat) ou d'un « agenda caché du genre » (Evans). Précisons que pour l'une comme pour l'autre, le sens du mot « caché » signifie, pourrait-on dire, consciemment inaperçu mais très actif concrètement. L'une utilise la documentation française pour arriver à cette conclusion, alors que l'autre la révèle à partir d'une analyse des résultats de son enquête empirique en Australie. Cette auteure et cet auteur soulèvent un même constat à partir d'un matériel différent : les rapports de genre sous-tendent l'organisation hiérarchique, bureaucratique et démocratique d'une institution telle que l'école.

En terminant, soulignons la résistance des auteurs et auteures à privilégier des approches basées uniquement sur des déterminismes. La plupart ont plutôt souligné la dynamique de changement social soulevée par cette question. Fait particulièrement significatif aussi, plusieurs la voient venir par le biais des filles. Serait-il possible d'y entrevoir la conscience et la résistance plus grandes des filles aux stéréotypes qui sont, pour elles, plus limitatifs, entre autres dans l'accès aux filières de formation et dans l'attribution du travail domestique et du soin des enfants ? alors qu'il semblerait plus difficile pour les garçons de se détacher de ces stéréotypes? Une étude empirique dans le milieu québécois, avec cet objectif de recherche spécifique, devrait permettre d'y répondre. C'est ce que nous avons prévu pour la deuxième étape de notre programme de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

ADLER, P., KLESS, S.J. et ADLER, P. (1992). « Socialization to Gender Roles : Popularity among Elementary Scholl Boys and Girls ». Sociology of Education, Vol 65 (July), p. 169-187.

BAUDELOT, Christian et ESTABLET, Roger (1992). Allez les filles, Paris, Seuil, 242 p.

BAUDELOT, Christian et ESTABLET, Roger (1990). « Les filles et garçons dans la compétition scolaire ». Données Sociales 1990, p. 344-347.

BENTSVI-MAYER, Shoshanna, HERTZ-LAZAROWITZ, Rachel et SAFIR, Marylin P. (1989). « Teachers' Selections of Boys and Girls as Prominent Pupils. Sex Roles, Vol 21, N° 3/4, p. 231-241.

BERTHELOT, J., BOUCHARD, P. et ST-AMANT, J.C. (1992). Rapport de recherche, EIC, CRIRES, Université Laval, 25 p.

BOUCHARD, P. et ST-AMANT, J.C. (à paraître). « Les écoles de raccrochage : un processus de rupture, Étude de conditions de réussite scolaire », article soumis à la *Revue des sciences de l'éducation,* Université Laval, avril 1993, 27 p.

BOURASSA-LAMBERT, Carmen (1980). « Passe-Partout, effort pour présenter des modèles constructifs ». Vie Pédagogique, no 9, octobre, p 18-31.

BOYER, Régine (1991). « Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens », Revue française de pédagogie, N° 94, p. 13-18.

BRONWYN Davies et HARRÉ, Rom (1989). « Explaining the Oxbridge Figures », dans Oxford Review of Education, Vol 15, N° 3, p. 221-225.

BROSSARD, Luce (1992). « Des questions à discuter : Les garçons ont-ils des chances égales de réussir à l'école ». Vie Pédagogique, no 80, septembre-octobre, p. 20-22.

BUJOLD, Nérée (1992). « L'importance de la relation professeur-étudiant pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage », Conférence prononcée dans le cadre d'animation pédagogique 1992 à l'Université Laval, Québec, 44 p.

CARELLI O'BRIEN, Anne (1985). Sex Equity in Education, Readings and Strategies, Springfield, Charles C. Thomas Publisher, Illinois, 381 p.

CONNELL, R. W. (1989). « Cool Guys, Swots and Wimps : the Interplay of Masculinity and Education ». Oxford Review of Education, Vol. 15, N° 3, p. 291-303.

CONSEIL EN ÉDUCATION DES PREMIÈRES NATIONS, no 5, septembre 1992.

DAVIES, Julie et BREMBER, Ivy (1992). « The effects of gender, attendance period and age on children's adjustment to nursery classes », Research in Education, N° 47, may, p. 89-103.

DAVIES, Brondwyn (1989). « The Discursive Production of the Male/Female Dualism in School Settings ». Oxford Review on Education, Vol. 15, N° 3, p. 229-241.

DAVIES, Bronwyn et BANKS, Chas (1992). « The gender trap : a feminist poststructuralist analysis of primary school children's talk about gender ». Journal Curriculum Studies, Vol. 24, N° 1, p. 1-25.

DEBIZET, Joseph (1990). « La scolarité après 16 ans ». Données Sociales 1990, p. 330-335.

DELAMONT, Sara (1990). Sex Roles and the school, London & New York, Routledge, 2nd edition, 153 p.

DEMERS, Marius (1992). La rentabilité du diplôme, Québec, MEQ.

DESCARRIES-BÉLANGER, Francine (1980). L'école rose... et les cols roses, Québec, Éditions coopératives Albert St-Martin, 125 p.

DE SINGLY, François (1989). Lire à 12 ans. Une enquête sur la lecture des adolescents, Nathan, 223 p.

DORAN, Marie-Andrée (1992). Études supérieures au masculin et au féminin à l'Université Laval : un système adéquat ? Université Laval, bureau de la déléguée à la condition féminine, Québec, 8 p.

DURU-BELLAT, Marie (1990). L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ? L'Harmattan, 229 p.

DURU-BELLAT, Marie (1988). Le fonctionnement de l'orientation Genèse des inégalités sociales à l'école, Delachaux et Niestlé, Paris, coll., « Actualités pédagogiques et psychologiques », 200 p.

DUTHOIT, Marc (1989). « Entrer à l'école ». Éducation et Formations, 19, p. 31-39.

DUTHOIT, Marc (1988). « L'enfant et l'école. Aspects synthétiques du suivi d'un échantillon de 20 000 élèves des écoles ». Éducation et Formations, 16, p. 3-13.

ESTABLET, Roger (1988). « Subversion dans la reproduction scolaire ». Revue économique, N° 1, janvier, p. 71-91.

EVANS, Terry (1988). A Gender agenda, a Sociological study of teachers, parents and pupils in their primary schools, Sydney, Allen and Unwin, 162 p.

FAGOT, Beverly I. et LEINBACH, Mary D. (1989). « The young child's gender schema : Environmental Input, Internal organization ». Child Development, N° 60, p. 663-672.

FAGOT, Beverly I. et HAGAN, Richard (1991). « Observations of parent reactions to sex-stereotyped behaviors : Age and sex effects ». Child Development, N° 62, p. 617-628.

FALCONNET, G. et LEFAUCHEUR, N. (1975). La fabrication des mâles, Éd. du Seuil, Paris, 180 p.

GUICHARD, Jean (1987). « Organisation scolaire et insertion sociale des filles et des garçons », L'orientation scolaire et professionnelle, Vol. 16, N° 2, p. 95-111.

Impact Campus (1992). Vol. 7, no 6, 14 octobre.

LAFRANCE, Marianne (1991). « School for scandal : different educational experiences for females and males ». Gender and Education, Vol. 3, N° 1, p. 3-13.

LAKEBRINK, Joan M. (1989). « A gender at risk ». Children at risk, Charles C. Thomas Publisher, Springfield, U.S.A., p. 216-229.

LAROCHELLE, Renée (1992). « Femmes et société, du nouveau ? » Au fil des événements, 8 octobre, p. 12-13.

MACCOBY, Eleonor E. (1990). « Le sexe, catégorie sociale » (traduction de Eric Fassin). Actes de la recherche en sciences sociales, N° 83, juin, p. 16-26.

MEQ (1993). Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, Québec, 80 p.

MEQ (1992). Direction de la recherche, L'impact des interventions précoces en milieu économiquement faible sur la situation scolaire des élèves sept ans après leur entrée en première année du primaire, Document de travail, Québec, MEQ, avril, 11 p.

MERRET, Frank et WHELDALL, Kevin (1992). « Teachers' Use of praise and reprimands to boys and girls ». Educational Review, Vol. 44, N° 1, p. 73-79.

MOISAN, S. et ROYER, E. (1992). Tableau des facteurs de risque associés à l'abandon scolaire et Huit questions à poser avant d'élaborer un programme de prévention de l'abandon scolaire, Document de travail, Québec, GRIED, Université Laval, 8 p.

MURA, Roberta (1992). Le Soleil, 18 août.

O'DY, Sylvie et al. (1991). « Pourquoi les filles sont-elles plus fortes que les garçons ? » l'Express, N° 2097, 19 septembre, p. 28-42.

OSTANCE, David (1986). L'enseignement au féminin, Étude internationale sur la façon dont les filles et les garçons sont élevés et instruits, Paris, OCDE.

STATISTIQUE CANADA (s. date). Recherche qualitative sur les décrocheurs, Rapport définitif sommaire, Ottawa, Price Waterhouse, 37 p.

TERRAIL, Jean-Pierre (1992). « Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire ». Éducation et Formations, 30, p. 3-11.

TERRAIL, Jean-Pierre (1992). « Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments ». Population, 3, p. 645-676.

TURENNE, Martine (1992). « Pitié pour les garçons, Une génération castrée ». L'Actualité, février, p. 24-32.

VALABRÈGUE, Catherine (1984). (Actes du Colloque organisé et présenté par), Fille ou garçon, Éducation sans préjugés, Paris, Magnard, 280 p.

VALLERAND, Robert J. et SENÉCAL, Caroline B. (1992). « Une analyse motivationnelle de l'abandon des études ». Apprentissage et Socialisation, Vol. 15, N°1, printemps, p. 49-62.

VIOLETTE, Michèle (1991). L'école...facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses, Québec, MEQ, 118 p.

WHEELESS, Virginia Eman et POTORTI, Paul F. (1989). « Student Assessment of Teacher Masculinity and Feminity : A Test of the Sex Role Congruency Hypothesis on Student Attitudes Toward Learning ». Journal of Educational Psychology, Vol. 81, N° 2, p. 259-262.

NOTES DE RECHERCHE

Titres déjà parus :

1. Les nouvelles technologies et l'avenir de la formation. Éléments préliminaires d'une problématique formation-emploi (novembre 1985), 10 p. D8700.

2. La douance : l'urgence d'un débat (janvier 1986), 31 p. D8707.

3. Le rapport Macdonald et les politiques sociales. Un « modelling » pour les programmes sociaux, (février 1986), 18 p. D8713.

4. Le congé-éducation payé, (février 1986), 33 p. D8729.

5. À l'orée de l'an 2000 : repenser l'État-providence, (mars 1986), 45 p. D8736.

6. Impact de l'informatique sur le travail des conseillères et conseillers d'orientation du Saguenay-Lac St-Jean, (avril 1986), 22 p. D8749.

7. L'action politique et les organisations syndicales : une problématique, (avril 1987), 14 p. D8898.

8. Prendre une retraite différente, (les expériences des autres pays industrialisés), (mai 1987), 30 p. D8921.

9. Les organisations syndicales québécoises et l'action politique, (juin 1987), 22 p. D8930.

10. La santé et le système de soins québécois : survol de la situation, (septembre 1987), 80 p. D8962.

11. Le néo-libéralisme en éducation : et si jamais..., (octobre 1987), 16 p. D8999.

12. Le mouvement syndical italien et l'action politique, (octobre 1987), 14 p. D9015.

13. L'action politique de la Confédération française démocratique du travail (C.F.D.T.), (octobre 1987), 18 p. D9016.

14. Réflexions sur le syndicalisme et l'action politique aux États-Unis, (décembre 1987), 18 p. D9017.

15. Action politique des syndicats en Grande-Bretagne : réflexions sur l'action politique et les organisations syndicales, (octobre 1987), 18 p. D9018.

16. Le NPD et le mouvement syndical en Colombie-Britannique, (octobre 1987), 16 p. D9019.

17. Les coalitions syndicale et populaire : une réalité politique en constante évolution, (décembre 1987), 18 p. D9020.

18. Syndicalisme et action politique : éléments pour une nouvelle problématique (décembre 1987), 20 p. D9021.

19. La douance : un produit social - Rapport de deux recherches sur la douance, (novembre 1987), 26 p. D9022.

20. La précarisation de l'emploi : identification du phénomène, (décembre 1987), 56 p. D9084.

21. L'épuisement professionnel chez le personnel enseignant - Revue de littérature, (février 1989), 30 p. D9264.

22. Les membres de la CEQ et le vieillissement : quelques données statistiques (mai 1990), 52 p. D9438.

23. Les nouveaux rapports État-entreprise : état de la situation en matière de formation de la main-d'oeuvre, par Pierre Paquet (septembre 1990), 102 p. D9488.

24. Synthèse des débats sur la formation professionnelle, (octobre 1990), 98 p. D9564.

25. Maternelle socialisante ou scolarisante, (janvier 1992), 43 p. D9801.

26. Le discours du CSE sur l'école, sa mission, sa réussite, (juin 1993), 66 p. D10022.

27. Une école de la réussite pour le Nouveau-Québec, (septembre 1993), 84 p. D10043.

On peut se procurer ces documents au Centre de documentation de la CEQ, 1170, boul. Lebourgneuf, bureau 300, Québec (Qc) G2K 2G1.

Communications CEQ

Octobre 1993 - D10065